

R.º 26.519.

I

ARQUITECTURA Y ENSEÑANZA

Aproximaciones a su ideología y práctica en la  
España contemporánea

ANTONIO FERNÁNDEZ ALBA

Excluido del  
préstamo





1. Enunciar cualquier tipo de aproximación crítica en una materia como la enseñanza, puede llevar en un momento de inflación pedagógica, como el presente, a consideraciones y generalizaciones excesivamente globales, máxime en un tema como el de la enseñanza de la arquitectura, alejado durante largo tiempo de todo análisis crítico, y envuelto en unas contradicciones ideológicas bastante elocuentes.

Las acotaciones críticas que se vierten en la presente publicación, no tienen el menor afán globalizador, de una cuestión tan múltiple y diversa, ni por supuesto una respuesta concreta a sus interrogantes actuales. Intentan ofrecer de manera fragmentaria el panorama diverso que incide en la estructura pedagógica arquitectónica, en su crisis ideológica, en sus connotaciones históricas, en ciertos aspectos de la crónica de acontecimientos más próximos y en las solicitudes de una realidad ambiental, que se nos manifiesta menos apologética y más crítica; en una óptica más general vienen a plantear las relaciones entre Arquitectura-Sociedad.

Este tipo de trabajos tiene múltiples formas de orientación metodológica, pero en ocasiones se hace necesario prescindir de una determinada metodología, en beneficio de un mayor aporte de datos, proporcionados por campos diferentes. El tema que nos ocupa, la enseñanza y la práctica de la arquitectura, se presenta diverso y diversificado tanto en sus formas de impartir el conocimiento del espacio arquitect-

tónico como del uso que de este conocimiento realizan los diferentes grupos sociales.

Las acotaciones, referencias y análisis que se recogen en este trabajo, surgieron dentro del ejercicio de la docencia diaria y como necesidad de interpretar los fenómenos que surgían en el *aula de trabajo*, al observar sus contradicciones más básicas. Y las dificultades que de manera creciente suscitaba una demografía escolar como la verificada en los últimos años, en las escuelas de arquitectura esta circunstancia venía acompañada por una serie de fenómenos que de manera consciente se podían detectar en el ámbito escolar más singular, "*el aula de trabajo*".

Una referencia personal se hace imprescindible para poder explicar el origen de este trabajo en equipo. En el curso de 1966-67, después de una serie de experiencias parciales, realizadas durante los cursos escolares del 1958 al 1965, iniciábamos en la Escuela de Arquitectura de Madrid, dentro de la Cátedra de Elementos de Composición unos trabajos experimentales, sobre renovación de Métodos en el campo de la percepción visual, en su vertiente más específica, y en el Diseño Arquitectónico en su aspecto más general. Esta experiencia brotaba en medio de un grupo de profesores jóvenes y alumnos interesados en trasladar a nuevos campos culturales la enseñanza de la arquitectura; en definitiva, era un intento de formular algunas aproximaciones de acción pedagógica, en las que una nueva mentalización de alumnos y profesores pudieran compartir una responsabilidad más racional en los procesos de aprendizaje. Lamentablemente ha existido en general un desconocimiento bastante significativo en las escuelas de arquitectura, sobre una realidad pedagógica esencial, "*la clase*" o *aula de trabajo*; lugar frecuentemente marginado, considerado y configurado como un simple espacio físico, donde ubicar un determinado número de alumnos en los primeros días del curso; esta actitud ha ignorado o ha pretendido ignorar, la serie de fenómenos de concienciación que allí acontecen. *El aula*, ha sido manipulada como un objeto pedagógico, al que no se le advierte su capacidad dialéctica, las posibilidades que como entorno pedagógico posee, la virtualidad de formación que encierra. Se vierten nuevos planes, modificaciones formales, en orden a la eficacia, al rendimiento, al control de

exámenes o a la ordenación de nuevos puestos de escolaridad, marginando por lo general su propia dinámica y la gestión de su auténtica capacidad transformadora.

Este trabajo surgió como una necesidad de diagnóstico de los hechos que allí acontecían, al mismo tiempo que de una ingenua pretensión de alternativa, en el encuentro con una estructura pedagógica, anárquica en su cometido, pseudo-competitiva en sus métodos, idealista en sus hipótesis, pragmática en sus diplomas y propicia en fin a una ruptura permanente entre *teoría y práctica profesional*. Anarquía y confusión que encuadraba nuestro trabajo como profesor en una frustración permanente, al tener que experimentar sobre modelos *imaginarios*, alejados de toda necesidad en los procesos perceptivos y sobre modelos sin posibilidad de *verificación empírica* en los supuestos prácticos, esta actitud nos creaba una contradicción metodológica, donde cualquier propuesta didáctica, terminaba en una evasión *estética, ideológica o formal*.

La masificación escolar o el intento de abordar un mayor número de plazas escolares en los mismos espacios proyectados para una enseñanza minoritaria, creaba, si cabe, una confusión mayor. Los mecanismos burocráticos en sus propuestas de reforma administrativa, ignoraban el análisis real y concreto que se operaba en la base del alumnado o de aquellas experiencias que podían ofrecer criterios de valor dentro de algunos de los sectores del profesorado. Se preparaban los nuevos planes sobre esquemas políticos del momento, alrededor de modelos por lo general de pedagogías importadas, pero muy pocas de estas reformas se encuadraban en torno a la verdadera realidad, social, política, económica y cultural del país. Al no existir estructuras básicamente representativas tanto en el alumnado como en el profesorado, se ha operado casi siempre sobre modelos indicativos, sobre aleatorias exigencias del desarrollo técnico, o como simple pacto de formalidades políticas; procesos indudablemente alejados de una auténtica planificación pedagógica, que es lógico no puedan encontrar unos canales válidos de entendimiento, sino más bien generar una moral de abandono inoperativo.

Las exigencias pedagógicas en la sociedad actual es ya un hecho conocido, requieren de una reflexión más detenida y no pueden ser abordadas tan radicalmente por los "forma-

lismos políticos” de consecuencias indudablemente más lamentables, que los formalismos estéticos. Las reformas establecidas en la enseñanza de la arquitectura, no afrontan de forma patente, el encuentro con los cometidos reales de los procesos de producción donde ha de inscribirse la actividad profesional del arquitecto, se suceden más bien como eslabones burocráticos para solventar los trámites del año escolar.

Las reformas han venido inscritas en entornos de base eminentemente tecnocrática (1), tratando de simular nuevos modelos de enseñanza; el recurso a la importación pedagógica se sucede en la conciencia de los reformistas como una tentación permanente, al juzgar por la secuencia de nuevos planes de estudio, sufridos durante estos años. La escasa preparación profesional en los estamentos docentes lleva a desarrollar el trabajo escolar con unos mecanismos de pedagogía insólita; sus consecuencias hacen evidente la degradación sistemática del conocimiento y como corolario la actitud pasiva por parte del alumno que no llega a encontrar en la ordenación escolar el menor estímulo de trabajo.

2. A partir del año 1968 la crisis de las escuelas de arquitectura discurre por los mismos cauces de contradicción

---

(1) La propuesta de reestructuración del Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura, según publicación del COAM —Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid—, mayo de 1973, en su apartado “Puntos de partida. A11: Funciones del arquitecto”, señala a este respecto: “.. El esquema de la carrera será muy distinto no sólo en función de la idea cultural que de la Arquitectura se tenga, sino también de las exigencias que la sociedad plantee en cada circunstancia, así como el grado de desarrollo que esta sociedad haya alcanzado.

”Sin duda, en países en nivel de subdesarrollo será sumamente positiva la existencia del técnico indiferenciado que pueda atender a muy distintos cometidos no específicos, pero no ocurre lo mismo en países de alto nivel cultural y de alto número de profesionales, donde lo deseable es precisamente que cada profesional domine, de forma específica, su especial ámbito de actuación.”

Para el lector interesado en una información más completa al respecto, remitimos a los trabajos publicados por el COAM, abril 1974 —“Informe sociológico sobre la profesión de arquitecto”—, y a los escritos del profesor J. CARVAJAL, recogidos en el Libro Blanco del Colegio de Arquitectos de Madrid. Publicación COAM, 1974.

que el resto de la enseñanza universitaria; la escuela como órgano autónomo con respecto al medio donde el arquitecto realiza su trabajo, queda roto y los problemas profesionales entran a formar parte del cometido ideológico del alumno; al menos entre los grupos más sensibilizados que adoptan actitudes de un compromiso más próximo a los parámetros sociales que comporta esta profesión, en lugar de los factores estéticos por los cuales se canalizaban anteriormente las aspiraciones profesionales.

La sollicitación dialéctica del alumnado en estos años, no se reduce a criticar las reducidas cotas académicas propuestas por los nuevos programas, con una instrumentalización didáctica puesta al día, sino a una intervención más profunda como parte integrante del proceso educativo, a configurar el modo y la finalidad de los propios conocimientos. La ideología pedagógica desarrollada por estos centros se asentaba como en la actualidad sobre los principios tradicionales de lo que Pierre Fuster, con bastante precisión, ha denominado concepción "bancaria" de la enseñanza, es decir, la manipulación que el alumno sufre al ser tratado como objeto y no como sujeto que es de la enseñanza; el profesor es siempre quien educa, decide el programa y como consecuencia las pautas del conocimiento a impartir.

Este modelo de enseñanza ofrecía y sigue ofreciendo unos mecanismos de aprendizaje mediatizados y sin objetivos críticos ni por supuesto imaginativos. En los prolegómenos de la actitud controvertida del alumnado estaba implícita por estos años, la renuncia a seguir soportando una *enseñanza mediatizada*, a superar las *contradicciones educando-educador* y a entender la realidad arquitectónica no como una virtualidad idealista, sino como un *proceso transformador del medio físico del hombre*; consideraciones que comportaban una postura reflexiva, crítica y transformadora de su entorno pedagógico. La primera de estas reflexiones conlleva a una forma nueva de comportamiento, la segunda a una visión más global y conceptual de los problemas, la última a una gestión más activa, tres actitudes que tienden a encontrar unos canales de trabajo operativos en el quehacer del arquitecto, permitiéndole hacer menos verbal y retórica la arquitectura. En definitiva estos supuestos tienen su origen en una conducta más madura del alumnado, son apartados que pertenecen en de-

finitiva a la conducta del hombre, a su proceso de formación, circunstancias todas que resultan difíciles para ser contempladas por unos retoques administrativos, bastante alejados de una interpretación de los hechos bajo una óptica pedagógica más integral.

3. Los presupuestos reformistas abordados por los nuevos planes, postulan una serie de modelos mediatizadores buscando una *adaptación* a las nuevas exigencias escolares, planificación de puestos escolares, incorporación de nuevas disciplinas, adecuación de programas...; estos modelos tienden a una cierta contemporización con situaciones que ya no pueden ser asumidas por la retórica de los grandes discursos académicos, o la infatización de los estilos históricos. El crecimiento acelerado de nuevos puestos escolares, ha llegado a fomentar la ficción de suponer una identidad entre incremento de escolarización y "*pedagogía de masas*"; este aumento de número de estudiantes es una consecuencia natural de los índices desarrollados por el aumento de la renta, tanto nacional como individual, en sectores fundamentalmente de la clase media, que ha permitido una mayor movilidad económica a esta clase y como consecuencia una posibilidad de adquirir un mayor status a esta circunstancia se ha de unir la generalización de la enseñanza en sus grados pre-escolar y básica.

Un segundo modelo que podríamos considerar como de *transición*, intenta aglutinar en sus planes una estrategia de alternativas, manteniendo los privilegios que acumula la profesión del arquitecto en el país, y sobre los que se alzan las voces más radicales y las posturas más críticas dentro de algunos estamentos jóvenes de la profesión. Estas propuestas de transición obedecen a mecanismos revisionistas del nivel social del arquitecto en la sociedad contemporánea, formulados desde una retórica ingenua y manteniendo en el fondo las amplias zonas de control y privilegios que el arquitecto acapara en la actualidad. La ordenación de las enseñanzas desde los presupuestos de este modelo, intentan paliar con esquemas ideales, el desajuste de estructura de empleo con respecto a las relaciones de trabajo del arquitecto tradicional, y que en los momentos actuales se ve desbordado por no poder absorber la complejidad de funciones que provoca la evolución



tecnológica, las nuevas relaciones de producción y el mercado de trabajo propio de un país en desarrollo.

En último lugar se perfila un modelo que pudiéramos denominar de *modernidad* que intenta suplir con cierta superficialidad los cambios pedagógicos sustanciales no verificados; se habrá de advertir que no son las escuelas los núcleos donde la auténtica reforma debe verificarse, sino en las relaciones de trabajo de la propia profesión, pues *las escuelas son instrumentos*, como enunciábamos anteriormente, básicamente condicionados a la ideología de la clase profesional y ésta, como es sabido, a las relaciones de producción de un determinado sistema.

La incomodidad, situaciones de fricción, desidia que desarrolla el alumno en las escuelas, su falta de fe en los nuevos métodos, el absentismo de las aulas, la incapacidad para desarrollar un trabajo de aprendizaje racional, viene justificado en parte por esta falta de contenido satisfactorio dentro del marco de las relaciones de trabajo, donde tendrá que desarrollar su actividad humana y profesional; de este modo las aspiraciones y demandas de los estudiantes aparecen amalgamadas en propuestas de contenido ideológico muy preciso en sus vertientes sociales y académicas pero de un confusionismo, como parece evidente por su falta de estructura organizativa, por lo que se refiere a reivindicaciones concretas. La falta de educación para la convivencia y la escasa oportunidad al diálogo en el que tradicionalmente se han visto envueltas las relaciones profesor-alumno justifican en gran parte este confusionismo. A ello debe unirse la insuficiente dotación de servicios escolares en algunos casos para el crecimiento sufrido, y una falta de investigación de nuevos métodos de enseñanza; la inadecuada preparación del profesorado, el cual ha de correr el riesgo de un autodidactismo en su formación que le impide el encuentro con un conocimiento concreto, del valor de la pedagogía, como toma de conciencia en la formación integral del hombre.

La crisis de confianza en las escuelas, quizás pueda ofrecer una explicación más coherente si su plano de análisis se orienta hacia consideraciones más generales en la formación total del hombre y en el hecho de que el aprendizaje no puede ser privilegio exclusivo de las escuelas. "Los movimientos de rebelión, sobre todo de los jóvenes en el mundo

actual, que necesariamente acusan las peculiaridades de los lugares donde se dan, manifiestan en su profundidad esta preocupación en torno del hombre y de los hombres, como seres en el mundo y con el mundo. En torno de lo qué y cómo están siendo. Al poner en tela de juicio la civilización de consumo; al denunciar las "burocracias" de todos los matices; al exigir la transformación de las universidades de las que resulte por una parte, la desaparición de la rigidez en las relaciones profesor-alumno; por otra inserción de aquellas en la realidad, al proponer la transformación de la realidad misma para que las universidades puedan renovarse; al rechazar viejas órdenes e instituciones establecidas, buscando la afirmación de los hombres como sujetos de decisión, todos estos movimientos reflejan el sentido más antropológico que antropocéntrico de nuestra época" (2).

4. En las escuelas de arquitectura se han hecho patentes, como en otras áreas de la institución universitaria, las grandes contradicciones de la instrucción superior y sus secuelas más institucionalizadas; sus contenidos programáticos parecen destinados a mediatizar al alumno como un objeto pasivo, sin darle opción dentro de la propia estructura académica a participar en el amplio proceso de su formación y recuperación crítica de su conciencia, los síntomas no se interpretan hasta que se crean situaciones de fricción radical, entonces viene la búsqueda de soluciones, generalmente improvisadas ante las presiones incómodas, no advirtiendo los errores antes de institucionalizarlos. La estructuración de la enseñanza sigue bajo las mismas pautas de las escuelas minoritarias; basta observar la organización del espacio y el tiempo escolar, más atento al control de exámenes, que a ordenar un lugar de trabajo idóneo, sin entender que esta adecuación deba significar siempre costosos presupuestos de adaptación; los tiempos vienen programados por el tradicional binomio de asignaturas teórico-prácticas, con clases informativas que han de cumplir los cometidos del programa, ignorando los índices de aprendizaje real y sus tiempos lógicos de información.

---

(2) PAULO FREIRE: *Pedagogía del oprimido*, pág. 18. Ed. América Latina. Bogotá-Colombia.

Una separación radical aparece dibujada entre teoría y práctica, trabajo manual y trabajo intelectual, hecho que aleja cada vez más el campo de operatividad real del alumno; el profesor debe asumir un papel mediador, ineficaz, cuando no grotesco, pues se encuentra incapacitado para poder orientar y acelerar los cambios de aprendizaje abiertos que hoy se aceptan como necesarios y obvios. Estudios recientes sobre los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje nos ofrecen alguna de las consideraciones indicativas al respecto indudablemente muy alejados de los criterios por los que se rigen las escuelas en la actualidad, y considerados en muchos casos como reivindicaciones demagógicas por parte del alumnado:

- “El alumno debe ser responsable de su propio aprendizaje.
- La organización del aprendizaje debe facilitar la adquisición de las aptitudes para proseguir el aprendizaje y no solamente la adquisición de conocimientos.
- El desarrollo de las aptitudes sociales y personales es tan importante como la adquisición de los conocimientos.
- La evaluación del trabajo debe ser una responsabilidad tanto del que aprende como del que enseña.
- Los esfuerzos del alumno, para planificar, ejecutar y evaluar su propio trabajo deben ser aceptados como legítimos por parte del profesor.”

Indudablemente estos principios llevan implícitos un tinte nuevo en el tipo de profesores, estos deberán adquirir sin duda una gran preparación profesional y pedagógica para poder motivar entre sus alumnos un clima de aprendizaje, situación bastante diferente de la que presenta por lo general los cuadros académicos de las escuelas.

Programas, espacio y tiempos escolares, indudablemente tendrán que sufrir unos cambios radicales; esta evolución parece orientada hacia trama pedagógica menos mediadora:

- “Etapas de enseñanza “a la medida” adaptadas al individuo.
- Horarios de trabajo menos rígidos.
- La evolución de los conocimientos basados en el trabajo diario más que en los exámenes.
- La relación del trabajo será más igualitaria y más cooperativa entre el profesor y el alumno.”

Por lo que respecta a las técnicas pedagógicas las tendencias parecen inclinarse en torno a:

- “Profundizar y aumentar los conocimientos que permitan orientar a los alumnos y evaluar sus progresos.
- El dominio de las fuentes y los métodos de conocimientos más que el conocimiento concreto.
- La definición de los objetivos, la motivación de los alumnos y la evaluación del trabajo propio más que la enseñanza de una clase.
- La adopción de nuevas fuentes de aprendizaje existente en la comunidad y en las diversas “media” (3).

Este cuadro de opciones lleva implícito un esfuerzo que encuentra una gran resistencia al cambio por parte de la actual organización profesional y legislación administrativa; estos dos factores impiden una *diversificación de la enseñanza*, que facilitaría una acción más democrática porque acudirían más alumnos, con mayor número de alternativas profesionales, y por otra parte se formalizaría una selección más natural, lo cual llevaría implícito una enseñanza mejor cualificada; el proceso cuantitativo y cualitativo de la enseñanza de la arquitectura, indudablemente ha de venir compensado por la pérdida de los privilegios actuales que de-

---

(3) Cómo aprovechar al máximo los cambios producidos en la función del profesor. “Boletín Centro de Documentación”, n.º 49,, septiembre 1973.

tenta la profesión (4) y unos métodos pedagógico-administrativos aplicados a la estructura escolar menos autoritarios que los actuales procedimientos convertidos en rutina por el uso.

5. A la serie de dificultades administrativas y de organización escolar que llevan implícitos los cambios formales de los métodos de enseñanza en la arquitectura, se unen los presupuestos de contenido ideológico que sitúan la actitud profesional del arquitecto como una de las más conservadoras y reaccionarias; inadecuada en los tiempos actuales para afrontar los cometidos ideológicos del nuevo ambiente y descalificada de forma evidente por su práctica más inmediata, la construcción espacial de la ciudad. La formación del arquitecto en general y de manera muy específica la que puede observarse en la realidad española, ha recorrido un proceso de deterioro progresivo, su capacidad creadora ha sido coartada desde los primeros encuentros con la Escuela y más tarde en el ejercicio de la profesión; ya se sabe que inhibir la inteligencia es más fácil que desarrollarla, y este hecho puede constatarse en el proceso de aprendizaje desarrollado en las escuelas y posteriormente en su actividad profesional.

La conocida "*crisis de la creatividad*" en nuestra época, se reproduce de forma elocuente en el aprendizaje y práctica de la arquitectura de nuestros días; observando su proceso podremos advertir cómo la "educación humanística" y el "aprendizaje artístico", núcleo fundamental donde el arquitecto iniciaba y desarrollaba su "educación creadora" ha sufrido un cambio de valores, aunque muchos de sus privilegios profesionales actuales puedan seguir jugando un papel de alta cotización gracias a este role asignado al arquitecto como controla-

---

(4) En España, la legislación vigente exige la titularidad de un arquitecto para todo proyecto de construcción. El concepto de edificación barre un amplio sector que entra dentro del patrimonio exclusivo del arquitecto, dentro del cual no puede intervenir ningún otro tipo de técnico, incluso en aquellos que ni el propio arquitecto interviene, como en los cálculos de estructura e instalaciones que en múltiples ocasiones vienen redactados por otros técnicos, salvo las construcciones de ingeniería civil, obras públicas, industriales o trabajos específicos de minería, agricultura..., toda la construcción está bajo la titulación de los arquitectos, situación que comporta una responsabilidad y unos privilegios desmedidos e insolventes, en términos generales.

dor de la belleza, como mediador aparente entre la técnica y el arte; un análisis menos retórico, quizás aclare el auténtico lugar donde se encuentra el arquitecto localizándolo como legalizador del cambio espacial, necesario para justificar la alteración del valor de uso de la arquitectura. Es indudable que las escuelas no tienen una gran preocupación por indagar o definir una teoría del conocimiento arquitectónico; la adecuación o no de determinado número de puestos escolares, preocupa más que investigar e imaginar los cometidos de una nueva filosofía de la educación, "las teorías filosóficas de las cuales hoy se disponen no son adecuadas al actual desarrollo, se tratan de teorías precientíficas, mientras nosotros tenemos necesidad de una teoría científica...", señalaba hace años Tomás Maldonado y su esquemático diagnóstico en el que se debatía la filosofía de la educación permanece en nuestros días en plena vigencia.

"La actual filosofía de la educación puede ser reagrupada en tres grandes áreas de influencia "humanística" en los países capitalistas europeos, "progresista" en USA y la "socialista" en la Unión Soviética y en las democracias populares" (5).

Aunque las clasificaciones no puedan verificarse en la realidad de una forma tan absoluta, la interacción de estas tres tendencias en distintos lugares y situaciones pueden explicar el panorama confuso, conflictivo y no pocas veces caótico que hacen patentes los centros de enseñanza. La enseñanza de la arquitectura ofrece un proceso de grandes contradicciones en su propia filosofía y en el conocimiento de la construcción de su espacio. El movimiento moderno, preocupado por problemas visuales y plásticos disoció de forma evidente la relación entre historia y proyecto; y más tarde se llegó a pensar que había que mostrar la historia de la arquitectura como una secuencia de fenómenos sin función alguna, formas que parecen haber nacido sin ningún uso determinado, códigos que difícilmente pueden explicar algún significado; el espacio es un fenómeno puramente cronológico y su historia una crónica trivializada de sucesos; no parece que el ahistoricismo del movimiento moderno limpiara

---

(5) T. MALDONADO: *Avanguardia e Razionalità* —Educazione e filosofia dell'educazione, pág. 80—. Einaudi, 1974.

el viejo humanismo y que las actuales orientaciones progresistas o socialistas puedan eliminar fácilmente el peso de la historia; el proyecto pese a todo sigue cargado de un falso historicismo.

Proyectar hoy se considera como una mera fenomenología pragmática, que lleva al alumno a configurar unos modelos de significantes aleatorios, en un aprendizaje básicamente verificado por nociones, reproducción de modelos o bien una apropiación de estereotipos refrendados por su acreditada comercialización; cuando no se recurre a las formas incontaminadas del modelo iluminista, adornadas con un fuerte bagaje de conceptualización platónica. En última instancia siempre se puede recurrir a superponer la matriz un tanto amorfa del movimiento moderno; esta mezcla indiscriminada de valencias culturales nutre la formalización arquitectónica del proyecto en las escuelas. La incidencia de tan diversos estímulos provocó en el campo de la enseñanza de la arquitectura un "*nuevo discurso académico*", trivilizado y sin normas, amparado por una racionalidad formal, que ha servido de manera escandalosa, para desarrollar espacialmente los intereses económicos y sociales de la clase que detenta el poder.

Este origen nada claro, por donde discurre el acto de proyectar, subyace en la inteligencia de las estructuras escolares, y al cual, en escasas ocasiones se acude para interpretar el cúmulo de demandas de situaciones conflictivas, de equívocos generacionales cabría preguntarnos: ¿El conocimiento que hoy se imparte en las escuelas, trata de potenciar al hombre en su dimensión real en el mundo o más bien de administrar unos sucedáneos culturales, con los cuales poder legalizar el nuevo valor de cambio que se le asigna al espacio de la arquitectura? Un cierto grado de ingenua escolaridad humanista permanece aún (al parecer como depositaria de las buenas costumbres que intentaba introducir el racionalismo o las viejas formas del iluminismo), confundido en bastantes ocasiones por los reclamos formalistas de un *progresismo al día*. Las nuevas religiones sociales de nuestra época, acotan y acosan a ciertos sectores del pensamiento más joven de la arquitectura, entre los mecanismos subjetivistas de sus propias vivencias y los esquemas históricos de la época que le ha tocado vivir, sin haber podido superar en

una gran parte la mala conciencia de su extracción pequeño-burguesa; el territorio de la arquitectura se encuentra alterado por la emotividad social de nuestros días, y ya no se llega a entender si la cultura debe conquistarse para transformar la sociedad o la propia cultura se transforma en instrumento para consolidar al sistema la incapacidad de la arquitectura para dar respuesta a problemas que superan los límites de su propio territorio en no pocas ocasiones es una justificación de la mala conciencia para integrarse hábilmente en el sistema. Los nuevos profetas de la arquitectura ya no aceptan como postulado único la tragedia de la persona en el nuevo entorno maquinista y acometer el diseño a partir de esta paradoja; el espíritu nuevo que florece asume una función redentora de la sociedad como tal; puntualización bastante distante, aunque no menos idealista, de las reivindicaciones que a través de la "geometría grandiosa" postulaban los maestros constructores o el funcionalismo racionalista, cuando se debatía en sutilezas y distinciones de si la *función de la belleza* es independiente de la *función de utilidad* (6).

El regreso del artista en otras épocas colocado en el gran pedestal no parece por el momento que sea muy necesario en la iconografía pedagógica ni tampoco que su presencia se reclame; su recuerdo queda como un lugar innecesario, irracional y expresionista; sin embargo resulta complejo llenar

---

(6) El componente mayoritario del alumnado en las escuelas de Arquitectura es básicamente de extracción burguesa, alta, media y, en los últimos años, pequeña burguesía. Es muy escaso el número de alumnos que provienen del proletariado. Funcionarios de la Administración, militares, pequeños comerciantes e industriales y especialistas cualificados, aparte de la alta burguesía y nuevos capitales, son los grupos sociales básicos que han incrementado el alumnado. Las formas actuales con las que se adorna el viejo idealismo redentor, que acompañó siempre la educación del arquitecto, asume hoy formalidades distintas, encuadradas de una manera tangencial en el amplio espectro de la denominada contestación estudiantil, y que puede contemplarse desde los ritualismos importados, pansexualismo de las universidades del pacífico norteamericano, nihilismo formal, anarquismo estético, hasta las nuevas versiones del automatismo maquinista, o el revisionismo de la literatura del socialismo romántico. Es un fenómeno que reproduce con precisión histórica la mala conciencia pequeño-burguesa y que subyace de forma inequívoca aun dentro de las nuevas generaciones de pretendida concienciación revolucionaria.



su vacío, quizás porque nunca estuvo presente en la actividad y en el ejercicio de la profesión y sólo fue un mero simulacro, de cuyo fetiche ha vivido una profesión sus épocas más privilegiadas.

6. Esta ausencia de una filosofía concreta de la enseñanza de la arquitectura, mediatiza un comportamiento aleatorio de la propia estructura pedagógica; no existe una finalidad en el aprendizaje y sobre los cometidos pragmáticos, aparecen las primeras grietas por las que se introduce una crítica radical, descubridora en cierto sentido de las normas más elocuentes de aquellos procesos de manipulación general, en los que se encuentra inscrito el hombre de hoy. La falsa conciencia que conforma una burguesía en escisión, ha permitido contemplar y enjuiciar al espacio de la arquitectura, no sólo como un hecho significativo de fruición estética, sino como un producto de unas relaciones sociales del hombre con su medio, al tiempo que la naturaleza de este espacio comienza a ser considerada como algo más que una concepción abstracta con unos valores formales fijos y unas funciones inmutables.

Durante este período que comentamos el *proyecto de la arquitectura* refleja estas inflexiones conceptuales y se ve acosado por el pensamiento de una filosofía según la cual el espacio de la arquitectura contemporánea viene a reproducir ambientes en los cuales se ensalza la acción y rechaza el conocimiento, actitudes profesionales que favorecen la gestión y eluden la reflexión, proyectos, en definitiva, que hacen patente su valor empírico y margina en alto grado su racionalidad; estos enfoques predisponen a un convencionalismo ideológico, confuso cuando no aleatorio. No debe extrañar como los proyectos que se generan en lo que fueron las antiguas aulas de las escuelas, se muevan dentro de unos parámetros proyectuales que podríamos clasificar como de *escépticos, absolutistas y críticos*.

- Los proyectos de *modalidad escéptica*, pueden considerarse como propuestas arquitectónicas que vienen avalladas por buenas intenciones, ideales nobles, acotados por los extremos habituales de un moralismo o un realismo arquitectónico; la prefabricación, tecnología frag-

mentaria, la cultura del confort... podría incluirse dentro de este campo de realismo arquitectónico.

- Los proyectos de *modalidad absoluta*, entran dentro de la teoría de los presupuestos universales, intentan formalizar programas y postulados orientados a indagar una actitud utópica de renovación total del medio ambiente (B. Fuller, C. Alexander, dos renovadas actitudes paracientíficas dentro de estos presupuestos).
- En tercer lugar proyectos cuyo diseño adopta una modalidad crítica, fundamentalmente desmitificadora cuyos esfuerzos se debaten entre las máximas nihilistas, las corrientes del aformalismo, estética anarquista, propuestas radicales de la arquitectura y enunciados heterodoxos de la dialéctica materialista, o las indefinidas fronteras del fenómeno de la contracultura.

Tres orientaciones que en cierto modo acotan la crisis escolar, pese a su incompleta definición y análisis, porque de alguna forma sintetizan la ausencia de una teoría general del conocimiento del espacio de la arquitectura y por otro lado, hacen patente, como la arquitectura se debate aún de manera inequívoca, entre una "*actitud fragmentaria*" y una "*actitud holística*" en la forma de abordar el conocimiento; ausencia o incapacidad para integrar investigación y enseñanza en un empeño pedagógico global, dificultad en definitiva para una instrumentalización que permita desarrollarla con un rigor científico, alejando para siempre el carácter aproximativo, la evaluación intuitiva, y la incongruencia sistemática, en el que se debate el trabajo de la arquitectura.

El grado de ambigüedad pedagógica que el alumno percibe, reside, a nuestro juicio, en tratar de enunciar un mundo de formalizaciones espaciales, sin poder explicar sus contenidos y significados; se intenta mantener la *tendencia expresiva* de la forma, pero no se sustentan sus raíces colaterales la *tendencia intencional* y *social* en las cuales la arquitectura como tal reside. No existe por el momento muchos fundamentos para que sea precisamente en estos centros donde los contenidos y los significados arquitectónicos de nuestro tiempo puedan entrar a debate. Entretenidos estos lugares en

administrar diplomas y convalidaciones, organizar obstáculos entre cursos y asignaturas alejan cada vez más el proyecto de su propio campo disciplinar; no obstante, en el futuro tendrán que ser al menos explícitos en sus enunciados, definiendo sus cometidos reales, sus posibilidades mínimas y la auténtica cota de su techo pedagógico.

7. De esta serie de esquemáticas y a veces contradictorias reflexiones surgidas en contacto directo con las aulas, nació la idea de recoger una introducción aproximativa a la ideología y práctica de la enseñanza de la arquitectura en España, de recoger aún de manera dispersa y en muchos casos de forma parcial, datos, juicios y consideraciones que perteneciendo a la crónica y a la historia se pudieran montar a modo de "collage" con materiales múltiples de procedencia diversa; en la intención de esta visión plural, parece obvio que la estructura de la presente publicación aparezca necesariamente compleja y dispar, aunque las distintas aportaciones que en la misma aparecen tiendan hacia una temática central: indagar en las causas que provocan la crisis actual de la arquitectura de una forma global, por cuanto respecta a su proceso de cambio y evolución en la sociedad actual. De una forma más específica, acometer algunos puntos de reflexión desde los que poder observar la incapacidad e impotencia de la estructura pedagógica para implantar unos modelos de ruptura, que hagan viable una escolarización lógica de la arquitectura, referida al entorno más inmediato de nuestra realidad española. Los apartados iniciales abordaban cuatro puntos de incidencia que estimamos básicos para un enfoque general de la crisis; de una forma esquemática respondían a las siguientes cuestiones:

### 1. *Estructura pedagógica condicionante:*

La enseñanza de Arquitectura en los orígenes 1845-1920. El reformismo español: Materias y programas. Los fenómenos culturales de la época: Krausismo, Institución Libre de Enseñanza, Espiritualismo positivista. Retórica parlamentaria y su influencia en la enseñanza de Arquitectura. Escuelas de Madrid y Barcelona. Idealismo-Realismo dentro de la de-

manda de élites. Situación pedagógica en la Segunda República. Anasagasti, Torres Balbás, López Otero. Planes de enseñanza durante el período 1936-39 en Barcelona.

## 2. *Análisis crítico de la profesión del Arquitecto en España:*

Análisis histórico. La profesión del Arquitecto en España y su estrato socio-cultural. Orígenes: Fundación de las Escuelas de Madrid y Barcelona. Colegiación y fórmulas Corporativas. El Arquitecto español y su encuentro con la realidad político-cultural de su época. Los movimientos racionalistas y el GATEPAC. La Arquitectura y los Arquitectos de la Dictadura de Primo de Rivera. Los Arquitectos de la Segunda República. El movimiento Moderno en España: su realidad social. La guerra civil y la política de Arquitectura en los años de postguerra. Período 1940-59: Autarquía económica y Diseño Arquitectónico. Los Arquitectos españoles durante el período 1959-69 y su encuentro con la dinámica del capitalismo español. Individualismo frente a trabajo en equipo. Valoración del trabajo profesional.

## 3. *Análisis de la realidad que configura el trabajo específico del Arquitecto:*

Orientación profesional en sus orígenes. El arquitecto como élite de la aristocracia y alta burguesía. Motivaciones de orientación profesional. Campo de competencia del profesional. La ciencia urbana y la tecnología frente a la capacitación profesional del Arquitecto. Capacitación del título y su relación con los status sociales. Capacitación del título y sus derechos legales. Valoración del trabajo profesional. Tarifas y propiedad intelectual. Los standards en la construcción: Competencia y responsabilidad. Incompatibilidades del ejercicio profesional y corrupción a que se somete la actividad profesional del Arquitecto. Colegios profesionales y administración.

#### 4. *Ordenación de las Enseñanzas en la Postguerra:*

Materias y temas propuestos. Numerus Clausus. Motivaciones de orientación pedagógica. Nuevos planes de enseñanza; reformismo tecnocrático. Asimilación de las corrientes europeas; autodidactismo. Disociación entre Enseñanza y Realidad. Niveles culturales del Arquitecto. La enseñanza de la Arquitectura, desfase con la realidad socio-económica. Década 1940-59: Nuevas reformas pedagógicas; Cursos selectivos; Cursos de iniciación; Degradación de niveles de conocimiento. La nueva orientación de la política económica y sus demandas tecnocráticas: Nuevos programas y nuevas metas. Liberalismo pedagógico. Incapacidad profesional para formular unos criterios y cometidos pedagógicos. Tecnócratas frente a Ilustradores. El papel de las minorías profesionales: su incorporación temporal a la pedagogía. Nuevas Escuelas: Sevilla, Valencia y Pamplona. La crisis Universitaria: toma de conciencia socio-política. Encuentro con el panorama internacional. La crisis de valores formales. Planes de Desarrollo económico y demanda de titulados.

El desarrollo de un trabajo así enunciado, llevaba sin duda alguna la dificultad de poder sintetizar un material que tendría que venir sustentado con enfoques muy generales y criterios lógicamente diversificados. En la presente publicación por razones de programación editorial, se han reducido algunas aportaciones de estadística y acontecimientos escolares surgidos en las escuelas de nueva creación como las de Valencia, Valladolid, Las Palmas y Pamplona (7), donde de una manera explícita quedaban patentes las contradicciones de una planificación escolar en muchos casos improvisada, al mismo tiempo que se generalizaba el problema existen en las grandes escuelas a estos nuevos centros.

La escuela de Valencia, creada en 1966 como filial de la escuela de Barcelona, no llegaba a ser independiente hasta el curso 1968-69; su desarrollo posterior iba a estar supe-

---

(7) La Escuela de Pamplona es la única Escuela de Arquitectura privada en España. Pertenecce a la Universidad de Navarra, dirigida por la institución del Opus Dei. La organización de la misma sigue los criterios de las antiguas escuelas: número reducido de alumnos por clase y un control, mediante selectividad, en el acceso a la misma.

ditado a las nuevas propuestas que encerraba el Instituto Politécnico de Valencia, integrando la escuela de forma definitiva, en una modalidad de enseñanza que muy bien podríamos considerar como un modelo tecnocrático de aprendizaje, donde el Estado y un sistema de patronatos privados configuran los contenidos y finalidades de la enseñanza que se ha de impartir (8).

---

(8) Algunas de las conclusiones obtenidas según informe del profesor R. Soto sobre el Patronato de Valencia por la Comisión de Estudios nombrada a raíz de los conflictos habidos durante el mes de mayo de 1970.

*Patronato.*—Las dos conclusiones en la reunión vienen fundamentadas en nuestra concepción de lo que debe ser la gestión universitaria, concepción que hacemos explícita seguidamente.

A) *Principios.*—1. Es aconsejable la descentralización de la gestión universitaria.

2. La Universidad no debe estar aislada de la sociedad entendida ésta como un todo, ni ajena a sus intereses, entendidos éstos como intereses generales.

3. La privatización de la Universidad es una forma errónea de entender la descentralización y una forma espúrea de entender la presencia de la Sociedad en la actividad universitaria. Supone una regresión en el proceso histórico de asunción por la Sociedad de las funciones educativas.

B) *El Patronato vulnera estos principios.*—1. Las amplias facultades atribuidas al Patronato lo configuran como un órgano superior de decisión.

2. La composición del Patronato, a base de personas que: Ocupan cargos públicos de designación gubernativa; Representan intereses económicos privados, concretamente intereses muy poderosos; Son ajenas a la vida académica, supone la atribución del control del ISPV a un reducido número de personas o grupos.

3. Ello significa: la confusión de descentralización con privatización y la suplantación de la presencia de la Sociedad por los grupos dominantes en ella.

C) *El Patronato y la función económica.*—1. La existencia del Patronato parece haberse justificado en razón de su potencialidad recaudatoria de fondos privados para el sostenimiento del Politécnico. Tal aparente justificación descansa en varios equívocos.

2. La potencialidad recaudatoria está aún por verificar, sin embargo ya de principio se le atribuye la gestión de los fondos estatales.

3. No hay razón alguna para admitir la gestión previa de fondos estatales.

4. Los donativos a instituciones que como las educativas tienen

En relación con las escuelas de Valladolid y Las Palmas, las escuelas más jóvenes en cuanto a su creación, asumen en su incipiente despliegue idénticos síntomas en su organización, aunque puedan existir matices dada su distinta loca-

---

un carácter y una función pública no deben nunca llevar aparejada la facultad de control.

5. Es deseable que un adecuado sistema fiscal sea la fuente de financiación de la enseñanza, a través de los presupuestos generales del Estado y no otras funciones aleatorias.

6. En cualquier caso no parece haber razón alguna para que las funciones de gestión económica sean desempeñadas por personas ajenas a la vida académica.

D) *El patronato del I.P.S.V. y el sistema de patronatos*—. 1. Al Patronato del I.P.S.V. ha de reprochársele el estar compuesto básicamente de cargos públicos de designación gubernativa y representantes del gran capital.

2. Esta composición no es accidental, sino típica. El concepto y hasta el nombre de Patronato dan cuenta de ello. En nuestra sociedad no parece haber otra forma de Patronato y la lógica del sistema apunta hacia esa composición político-financiera.

3. No se trata pues de rechazar un Patronato poco afortunado en su composición sino de poner en cuestión la oportunidad de una institución que viene a entregar la gestión universitaria en manos de los grupos económicos dominantes, incluso a través de ellos en manos de los intereses extranjeros.

4. La forma de presencia de la sociedad en la vida académica depende estrechamente de la organización política, social y económica y los cauces de expresión de esa sociedad. Tal presencia es así hoy una inmensa ausencia, en tanto en cuanto: Los cargos públicos son designados por vía gubernativa; Los intereses económicos tenidos en cuenta son sólo los del grupo dominante; No existen cauces de representación directa de otros intereses: laborales, del consumidor, de los profesores, de los alumnos (la representación de los alumnos, aparte de ser ridículamente minoritaria, viene falseada por cuanto que sus representantes serán "designados en la forma que el Patronato lo determine" según lo expresa literalmente el Decreto de la constitución del mismo); La descentralización no se da en los demás ámbitos creando el marco institucional de una universidad autónoma valenciana.

5. Estas consideraciones nos obligan a rechazar cualquier tipo de Patronato en cuanto que nace destinado a privatizar la enseñanza y a considerar preferible un cierto margen de autonomía basado en la gestión a cargo de profesores y alumnos y a la supervisión estatal.

lización geográfica. Dependientes de las universidades de Valladolid y La Laguna, languidecen entre alternativas administrativas, junto a una escolarización no pocas veces dramática y sin que por el momento aparezcan intentos de un análisis específico de su finalidad, de sus auténticas opciones a sobrevivir, de contemplar con objetividad su idónea localización universitaria, y sus dimensiones de escolarización dentro de las demandas generales del país.

Por lo que respecta a la escuela de Barcelona no se recoge en el presente trabajo por extrapolar los límites del mismo; su origen, historia y desarrollo de los acontecimientos más próximos, resultaba imposible sintetizarlos sin mermar su espléndido bagaje académico y su conflictiva realidad actual. Desde un principio se presentaron dificultades en los contactos iniciales de este estudio; iniciados éstos, fueron interrumpidos por decisión de los propios colaboradores, circunstancia que sin duda, presenta como fragmentario el intento de aproximación que se había deseado realizar.

Será útil dejar patente que el interés del presente trabajo colectivo, en ningún momento ha pretendido ser más que lo anteriormente expuesto, una aproximación heterogénea, diferencial y no dudados que en alguna ocasión ambigua, de analizar la enseñanza y ejercicio de la profesión del arquitecto en España, en ningún momento programático y desde luego intencionadamente alejado de ser exhaustivo. Su lectura debe entenderse como una premeditada introducción a la ideología que comporta todo el proceso educativo de la enseñanza de la arquitectura, tema que supera sin lugar a dudas el territorio de los muros escolares.